

Lersch, Rainer

Die Emanzipation von der abstrakten Methode

Schulpraxis 9 (1989) 1, S. 11-14



Quellenangabe/ Reference:

Lersch, Rainer: Die Emanzipation von der abstrakten Methode - In: Schulpraxis 9 (1989) 1, S. 11-14 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-16395 - DOI: 10.25656/01:1639

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16395>

<https://doi.org/10.25656/01:1639>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Emanzipation von der abstrakten Methode

Wenn heute Forderungen nach "praktischem Lernen" laut werden, so ist das nichts neues. Bereits die Reformpädagogen - und vor ihnen Pestalozzi, der das "Lernen mit Kopf, Herz und Hand" propagierte - haben sich gegen eine rein theoretische Schulbildung ausgesprochen. Doch, wie wir wissen, nicht mit durchschlagendem Erfolg: Der Staat des 19. Jahrhunderts entschied sich anders. Heute fordern auch die Bildungspolitiker die "Offnung der Schule" und das "Praktische Lernen". Ist das der Beginn einer neuen Ara?

Rainer Lersch

Im Jahre 1852 schrieb der Züricher Landammann Schindler eine öffentliche Preisfrage aus unter dem Titel "Wie der Unterricht der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwicklung der Gemütskräfte dienstbar gemacht werden könne".

Eine Zuschrift stammte von dem Kulturhistoriker Friedrich Karl Biedermann, der 1848 zuerst Schriftführer, später Vizepräsident der Deutschen Nationalversammlung gewesen war (seine demokratische Gesinnung kostete ihn übrigens 1853 seinen Lehrstuhl an der Leipziger Universität). Biedermann, der diese Schrift unter dem Pseudonym Karl Friedrich auch veröffentlichte ("Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule", Leipzig 1852), beantwortete die Preisfrage mit dem Programm einer Verbindung von "Lehrschule" und "Arbeitsschule". Ziel der Schule sei es, "gute Menschen und brauchbare Bürger für Staat und Gemeinde heranzubilden" (ebd. S. 41). Er berief sich auf Pestalozzi, wenn er schrieb, der Knabe solle zugleich mit dem üblichen ("theoretischen") Lehrstoff auch "die wichtigsten Handgriffe des Tischlers, Schusters, Schneiders und Bäckers erlernen, das Mädchen soll kochen und schneiden können"; ähnlich wie Pestalozzi wollte auch Biedermann mit dieser "Erziehung zur Selbsthilfe" die unteren Volksschichten zur Bewältigung ihrer Not befähigen. Damit haben wir nur 25 Jahre nach dem Tod Johann Heinrich Pestalozzis die zumindest erstaunliche Situation, daß ein hoher Beamter ausgerechnet des Kantons Zürich, wo schließlich Pestalozzi seinen Lebensabend verbrachte, durch einen Historiker an dessen Idee von "allgemeiner Menschenbildung" erinnert werden mußte.

Abschied vom Lernen mit Kopf, Herz und Hand

Jedenfalls scheint - wie die Preisfrage zeigt - um die Mitte des 19. Jahrhunderts in der Praxis der Schulen des Kantons Zürich - und nicht nur dort - nicht viel von der Pädagogik seines Bürgers angekommen zu sein. Denn immerhin wird Pestalozzi bis heute als einer der "Kronzeugen" für ein Lernen mit "Kopf, Herz und Hand" zitiert - und seine Autorität als großer Pädagoge ist weder zu seiner Zeit noch später jemals ernsthaft in Zweifel gezogen worden.

Aber auch Biedermann war mit seinem Versuch einer Wiederbelebung der pestalozzianischen Idee der Verbindung schulischen Lernens mit einem praktischen Tun kein Erfolg beschieden - weder in Zürich noch anderswo: Seine Vorstellungen wurden von der Deutschen Lehrerversammlung in Frankfurt am Main 1857 mit aller Entschiedenheit abgelehnt. Dies taten die Deutschen Lehrerversammlungen im übrigen auch in der Folgezeit mit konstanter Hartnäckigkeit: So wurden 1882 in Kassel, 1889 in Augsburg und 1900 in Köln zum Beispiel die Bemühungen des "Deutschen Zentral-Komitees für Handfertigkeits-Unterricht und Hausfließ" (später: "Deutscher Verein für Knaben handarbeits-Unterricht") abgeschmettert - ein Verein, der bis zu seiner "Gleichschaltung" im Jahre 1934 unermüdlich, wenn auch vergeblich, für die Einführung von Arbeitsunterricht und praktischem Lernen im Lehrplan der Volksschule kämpfte.

Somit scheiterten in der historischen Epoche, in der sich die Schule als das für das

organisierte Lernen zuständige und für jedermann pflichtmäßige gesellschaftliche Teilsystem etablierte, alle Versuche zur "Emanzipation von der abstrakten Methode" u. a. auch am hartnäckigen Widerstand der Lehrer. Auch späterhin blieben wirklich praxisverändernde Ansätze zur Einführung "praktischen Lernens" im Unterricht der allgemeinbildenden Schulen zumeist vereinzelt und allenfalls episodisch - trotz einer eigentlich niemals abbrechenden Kette von Versuchen in der Geistes- und Pädagogik-Geschichte, genau dies einzufordern: "Ach, wieviel tausendmal sind diese Dinge in anderer Form und in anderem Zusammenhang gesagt worden, in allen Zungen, zu allen Zeiten, von ganz großen und ganz kleinen Geistern, von Dichtern, Philosophen, Staatsmännern und Erziehern!" stellte 1904 Georg Kerschensteiner fest, der aber ebenfalls bereits 1925 auf zahlreiche Anfragen, welche Volksschulen Münchens für einen Besuch zur Besichtigung der Praxis seiner Idee der Arbeitsschule geeignet wären, zur Antwort geben mußte: "Keine mehr!"

Staatliche Pflichtschule primär Kopfarbeit

Das Scheitern des Arbeitsschule Kerschensteinerscher Prägung ist ein weiteres exemplarisches Beispiel für eine bis in unsere Tage nahezu ungebrochene Tradition, alle Versuche einer Veränderung des Bildes von Schule als einer primär "geistigen" Unterrichtsstätte, als einem Ort hauptsächlich "theoretischen" Lernens beharrlich abzuwehren. Daß sich für die staatliche Pflichtschule von ihren Anfängen an ein Bild von

einer für sie typischen Praxis prägte, das sich in der Hauptsache auf eine verbalistische, rein kognitive Unterweisung und Belehrung gründete, lag unter anderem daran, daß zur theoretischen Leitfigur vor allem des Volksschulunterrichtes des 19. Jahrhunderts eben nicht Pestalozzi sondern Herbart wurde. Einer der Gründe hierfür ist sicher darin zu suchen, daß Pestalozzis Theorie "allgemeiner Menschenbildung" in krasssem Gegensatz zur neuhumanistischen Bildungstheorie stand. Wahre Menschenbildung, die "alle Rücksicht auf künftige Lebensbestimmung ganz und gar ausschließt", richtet sich danach auf die "Vervollkommnung der Persönlichkeit" jenseits der "niedereren" Sphäre des gemeinen Lebens und jedes auf profane Zwecke bedachten Tuns. Bekanntlich hat diese Theorie konkrete Gestalt angenommen in der Praxis des "humanistischen" Gymnasiums; sie wurde aber auch in gewisser Weise "Glaubensbekenntnis" und Leittheorie des sich emanzipierenden (Bildungs-)Bürgertums, zu dem sich in zunehmendem Maße auch die Volksschullehrer rechneten. Hinzu kam, daß der reaktionären Politik in Deutschland nach dem Wiener Kongreß und erst recht nach der Revolution von 1848 der demokratische Grundzug der Pädagogik Pestalozzis höchst verdächtig war. Da zudem den "Insassen" (anders kann man diese kaseriierten Lehrer-Eleven kaum bezeichnen) beispielsweise der preußischen Lehrerbildungsseminare nach dem Stiehl'schen Regulativen der 50er Jahre lange Zeit die Lektüre der deutschen Klassiker verboten war, blieb ihnen wahrscheinlich auch Goethes Wilhelm Meister unbekannt, worin "Denken und Tun, Tun und Denken", das sich wie "Aus- und Einatmen im Leben ewig fortbewegen müsse", als die Summe aller Weisheit" bezeichnet wird.

Reformpädagogik: ohne durchschlagenden Erfolg

Soviel "Weisheit", die als Ergebnis der Bildung des "ganzen" Menschen so etwas wie "selbstbewußte Handlungsfähigkeit" gezeitigt hätte, war - zumindest für die breite Masse - politisch nicht gefragt. Stattdessen konsolidierte sich über ein dreiviertel Jahrhundert ein für 95 Prozent der Bevölkerung zuständiges obrigkeitsstaatlich organisiertes Volksschulwesen, dessen herbartianisch geschulte Schulmeister (in einer pervertierenden Verkürzung der pädagogischen Theorie Herbarts) mit der immer gleichen formalen Methode an der "Ausbildung des Gedankenkreises" im Kopf ihrer Schüler arbeiteten. Das "Herz" der Schüler wurde vermittels einer - den schulischen Inhalten künstlich aufgepfropften - schlimmen moralisierenden Gesinnungsmache angesprochen; selbst "tätig" werden durften sie allenfalls in Form schriftlicher "Handgelenksübungen" - ziemlich genau das Gegenteil jener ganzheitlichen "Bildung aller Kräfte", wie Pestalozzi gedacht hatte.

Die gegen die "alte" Schule gerichteten reformpädagogischen Bestrebungen zur "Emanzipation von der abstrakten Methode" haben sicherlich manches bewegt in Richtung auf mehr Kindgemäßheit, Selbsttätigkeit usw. im Unterricht vornehmlich der Volksschule (für die "höheren" Schulen stand derartige kaum zur Debatte). Als sie nach dem Ende des Kaiserreichs auch in größerem Umfang praktisch werden konnten und sollten, zeigte sich jedoch bald, daß alle Reformideen sehr rasch die Grenzen einer breiteren Akzeptanz erreichten, wenn sie nicht mit den vertrauten, traditionellen Mitteln der Schule zu verwirklichen waren. So konnte der im § 148 der Reichsverfassung geforderte "Arbeitsunterricht" weder in der Version Kerschensteiners (s.o.) und schon gar nicht im Sinne

der "Produktionsschule" Paul Oestreichs durchgesetzt werden. Die von Hugo Gaudig propagierte Variante der "Arbeitsschule" im Sinne "freier geistiger Schularbeit" bot eine scheinbar leichtere Möglichkeit und verlockte die meisten Lehrer, doch "wieder das Reden an die Stelle des Tuns zu setzen". Die gewissermaßen als methodische Konzession an die geforderte Erhöhung des "Lebensbezugs" von Schule gelegentlich stattfindende Bewältigung von "Ernstsituationen" in Gestalt von Vorhaben und Projekten waren - und sind es noch heute - Ausnahmen und "Höhepunkte im Schulalltag". Die dort praktizierten Handlungsmuster galten damals und gelten heute als atypisch für Schule, die im Zuge ihrer über hundertjährigen Entwicklung zu einem von den übrigen Lebensbereichen weitgehend separierten gesellschaftlichen Teilsystem eigene - eben schultypische - Formen des Handelns entwickelt hat, die sich zu einem tiefeingewurzelten - und damit nur schwer veränderbaren - Bild von der Praxis dieser Institution "verdinglicht" haben.

Diese historisch gewachsene "innere" Gestalt der Schule, diese Gewohnheiten des tagtäglichen "Schul-Haltens" haben bis auf geringfügige (aber nicht das Zentrum berührende) Modifikation alle Reformen der äußeren Strukturen weitgehend unbeschadet überstanden.

Tendenzen heute: mehr praktisches Tun

Das erwiesene Beharrungsvermögen der Institution muß skeptisch machen gegenüber dem Erfolg neuerlicher Bemühungen, den Unterricht in der Schule von der



"abstrakten Methode", von der Dominanz symbolisch-vermittelter Instruktion und überwiegend "verkopften" Lehr- und Lernformen zu "emanzipieren".

Dies gilt um so mehr, als in einem Atemzug zu nennende Konzepte wie "handlungsorientierter Unterricht", "Öffnung von Schule" oder "Praktisches Lernen" (vgl. Fauser u.a. 1983; Lersch 1988) als pädagogische Maximen für den Unterricht aller Schulformen postuliert werden. Offenbar wird hier nicht mehr zwischen "volkstümlicher" und "höherer" Bildung unterschieden, sondern unterstellt, daß die herkömmliche Schule mit ihren traditionellen Handlungsmustern generell unzeitgemäß sei und "ins Museum" gehöre - allerdings ohne gleich I. Illichs (1984) utopischen Schluß ihrer völligen Abschaffung zu ziehen. Historisch neu an der aktuellen Schulkritik ist weniger die Kritik selber - pädagogische "Weltverbesserer" gab es immer schon -, wohl aber die Beteiligung der doch ansonsten eher zu den Bewahrern des Herkömmlichen zählenden staatlichen Exekutivinstanzen, die damit der Rede von der "Krise der Institution Schule" einen veritablen Realitätsgehalt verleihen.

Aufgabe: dem Lernen wieder einen Sinn geben

Diese Krise betrifft offenbar die innere Gestalt der Schule, ihr Wesen, das, was sie bietet und wie sie es bietet. Das äußere Erscheinungsbild scheint zu trügen; schließlich war Schule noch nie so "begeehrt" wie heute: Immer mehr Schüler gehen immer länger zur Schule - aber anscheinend mit immer weniger Freude. Daß Schule Freude mache, sagen immerhin noch 44,5 Prozent aller Viertklässler; in Klasse 13 sind es nur noch 8,2 Prozent. Die Zahl der hochmotivierten Schüler sinkt in der gleichen Zeitspanne von 38,3 Prozent auf 4 Prozent, in der Realschule von der 7. bis zur 10. Klasse gar von 14 Prozent auf 0 Prozent! Der entscheidende Bruch ist stets in der 8. Klasse, also im Zentrum der Sekundarstufe I, beim Übergang von der Kindheit ins Jugendalter (Czerwenka u.a. 1988). Daß das Lernen in der Schule etwas mit ihnen selbst zu tun habe oder sonstwie lebensbedeutsam sei, bejaht nur etwa ein Viertel dieser Schüler (ebda). Hingegen meinen mehr als drei Viertel, in

der Schule solle "mehr praktisch gearbeitet werden", es werde "zuviel theoretisiert".

Derartige Befunde müssen in der Tat zu denken geben: Wenn weder der Gebrauchswert des zu Lernenden einsichtig wird, noch die Art und Weise der Lern-tätigkeit gefällt, wenn der Besuch der Schule keine Freude macht und noch dazu der Tauschwert der dort verlangten Anstrengungen in Gestalt von Zeugnissen und Abschlüssen für einen Großteil der Schüler zumindest fraglich wird, dann muß man sich doch wirklich fragen, wo die Motive für die Aufnahme der Lern-tätigkeit noch herkommen sollen. Die Lage auf dem Arbeitsmarkt, ungewisse Zukunftserwartungen, der Verlust des Informationsmonopols an eine wuchernde Medienlandschaft sind weitere Ursachen für eine sich galoppierend ausbreitende Sinn- und Motivationskrise der Schule, deren Auswirkungen die Lehrer tagtäglich hautnah zu spüren bekommen. Weil sich "Sinn" bekanntlich nicht "von oben" verordnen läßt, ist hier auch wenig zu hoffen von Schulreform "per ordre der mufti" - betroffen ist nämlich der Kern des Handlungszusammenhangs der Institution: Was sie für sinnvoll halten und warum sie sich für etwas engagieren, ist ureigenste Sache der Akteure selber; dem schulischen Lernen wieder einen Sinn zu geben, kann daher nur den Beteiligten und Betroffenen selber gelingen, Lernen als Eigentätigkeit, als ein von subjektiv bedeutsamen Motiven bewegter Prozeß bedarf aber anderer Handlungsmuster, als sie traditionell in der Schule üblich sind und die aus einer Zeit stammen, als wenigstens die außerschulische Lebenswelt noch Gelegenheit bot zu selbsttätigen und primären Erfahrungen, zum Erwerb lebenspraktischer Kenntnisse und verwertbaren Könnens. Deren "theoretische" Vertiefung und Ergänzung quasi als Kontrastprogramm zum Zentrum schulischen Handelns zu machen, ergab damals - auch für Schüler - noch einen Sinn. Heutige Schüler weiterhin auf die Rolle des Zusehers und Zuhörers, des "Berieselten" und Konsumenten von Information zu beschränken, hieße ohnehin überwiegende "Aktions"- Möglichkeiten im Alltag der Kinder und Jugendlichen in der Schule zu replizieren - kein Kontrast mehr zu einer immer perfekteren, gleichwohl immer schwerer durchschau-baren Umwelt mit ihren vorstrukturierten

Handlungsabläufen und stark reduzierten Möglichkeiten zu eigentätigen Erfahrungen. Sicher ein Grund, warum die Schüler die Schule so anödet. Die jungen Menschen wollen nämlich tätig sein, selber etwas bewirken oder bewerkstelligen, eigene Erfahrungen machen und sich ihre Wirklichkeit aktiv erschließen - nicht nur mit dem "Kopf", sondern auch mit den Händen und all ihren Sinnen. In solchen Handlungsbezug ergewinnt auch das weiterhin unverzichtbare theoretische Lernen wieder einen Sinn, weil es den Charakter des "selbstzweckhaften Schullernens" verloren hat.

Öffnung der Schule: Änderung auf Dauer?

Die aktuelle Krise der Schule unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen bietet insofern begründeten Anlaß zu der Vermutung, daß sich erstmals in ihrer Geschichte die Einführung praktischen Lernens nicht mehr verhindern läßt. Der Begriff der "offenen Schule" steht programmatisch gegen den der "geschlossenen Anstalt": Das traditionelle Bild von Schule wird nur unter massivem Zwang aufrechterhalten werden können, wohingegen die sich erfreulich ausbreitenden Versuche zur "Emanzipation von der abstrakten Methode" im Sinne tätigen Lernens ermutigende Ergebnisse zeitigen. Schule kann auch Freude machen - mit Gewinn für alle Beteiligten.

Literatur

- CZERWENKA, K. u.a.: Was Schüler von der Schule halten. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/1988, S. 132-146
 FAUSER, P./Fintelmann, K./Flitner, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand, Weinheim 1983.
 LERSCH, R.: Praktisches Lernen und Bildungsreform. Zu Dialektik von Nähe und Distanz der Schule zum Leben. In: Z.f.Päd., Heft 6/1988, S. 781-797

Abb.S.1] 1 aus: SchulSpott, Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik. Gesammelt von Michael Klant. Fackelträger-Verlag Hannover, 1983, S. 93.